

MARDI 28
OCTOBRE 2008
(APRÈS-MIDI)

SYNTHÈSE

DÉBAT ANIMÉ PAR **ANNIE JANICOT**
AVEC LA PARTICIPATION DE **YVES BÉAL,**
JEAN-PIERRE BALPE, BERNARD
DEVANNE ET JEAN FOUCAMBERT

BERNARD DEVANNE : Je précise que les exemples que j'ai montrés proviennent d'une ZEP classée en RAR représentative d'un des quartiers les plus démunis du point de vue socio-économique de l'académie de Caen.

Première question : *Ce pouvoir sur l'écrit que les enfants s'approprient est-il au service de productions collectives type article, critique de livres, au service de projets collectifs ?* (Cette question concerne à la fois des écrits de type journalistique, de type critique, de livres, ou d'autres projets d'écriture d'autre nature).

La question de la critique de livres pose deux types de problèmes différents. Pour que les enfants se construisent une représentation de ce type d'écrit (quelle est sa fonction ? qu'y trouve-t-on ? que n'y trouve-t-on pas ? comment est-ce construit ? comment ça marche ?), il faut qu'ils aient fréquenté ce type d'écrit. Cette fréquentation est moins facile à mettre en place dans le cadre scolaire que celle des textes littéraires ou des textes informatifs. La critique de livres n'est pas donnée *a priori*, elle se construit, le plus souvent en partant de réactions qui se résument à des classements type –« j'aime » « je n'aime pas »–, ce qui recouvre généralement un autre classement : « ce qui est conforme aux attentes », « ce qui contrarie les attentes » ; Nous soulignons justement l'importance du caractère conforme ou déceptif de l'écrit et de l'utilité de ré-interroger nos systèmes de valeurs et leur penchant manichéen. Produire une critique de livre est le résultat d'une pratique culturelle bien spécifique.

Je souhaite profiter de l'occasion pour aborder la question de la consigne et de la façon dont elle peut être *comprise* ou non par un élève d'école maternelle (étant entendu que la question reste la même encore longtemps). N'oublions

pas que la personne la mieux placée pour comprendre la consigne c'est celle qui l'a formulée à tel point qu'elle est quelquefois la seule à la comprendre. Ce qui peut faire sens pour un enfant de deux ans, ce n'est pas la consigne, c'est la situation. Si l'on en revient à l'écrit de tout à l'heure, la situation pourrait être : *imagine une histoire*. Imaginer une histoire pour une marionnette autorise une histoire silencieuse, une histoire de bouderie par exemple. Ce qu'a produit la petite fille peut devenir l'ébauche d'un canevas. Et la situation n'a rien à voir avec une consigne telle que « *Imagine un conte* ». La situation suppose simplement qu'on ait construit préalablement une culture de canevas possible dans l'univers des marionnettes.

Pour revenir à la question des projets d'écriture, je ne résiste pas au plaisir de vous relire cette phrase lue dans la plaquette de préparation du congrès : « *faire écrire aujourd'hui « comme il faut » un conte, une lettre de motivation, un haïku, une dissertation, évite de questionner cette technologie spécifique qu'est l'écrit...* ». Je commencerai justement par l'exemple des haïkus. La question est donc « *Qu'est-ce qu'écrire un haïku ?* ». La mode au cycle 3 ou au collège tend à faire écrire des haïkus. Comme il s'agit d'une forme courte on y consacre une seule séance, on lit trois haïkus et on « fait pareil », on « fait comme » et le tour est joué. On ne peut pas procéder de cette façon avec des élèves de Grande Section d'une école maternelle. On a besoin de développer une culture particulière qui demande du temps pour se construire et qui ne renvoie pas à une culture littéraire figée qui n'aurait aucun intérêt pour elle-même. Cette pratique renvoie à un questionnement sur la cohérence et la cassure propre au haïku, à un travail sur les thématiques, les images, les ellipses, le choc de la première et la dernière images et à un ensemble de situations qui permettent d'arriver en mai/juin à ce que des élèves de Grande Section écrivent ce type de chose.

Voici quelques lignes que vous pourrez retrouver sur le site du Café Pédagogique.

« Dès la rentrée de mai, les lectures se concentrent sur des formes brèves et imagées en général, en donnant une place importante aux haïkus. À partir de la mi-mai, les enfants commencent à écrire ce que leur inspire des reproductions de tableaux, notamment impressionnistes. La maîtresse choisit ceux-ci en tenant également compte des titres qui

peuvent être à la fois source d'inspiration et aide à l'écriture » (Vous l'avez vu ce matin avec l'église d'Auvers sur Oise).

J'avais cité *Falaises au bord de mer* de Caillebotte, *Paysage de la Martinique* de Gauguin, *Les coquelicots, Argentueil*, de Claude Monet ou encore *Au bord du lac* de Berthe Morizot. Pour Zohra, comme pour les autres enfants, l'écrit spontané est réfléchi (à tous les sens du terme), par la relecture de textes poétiques et le dialogue avec les pairs. La pensée poétique commence à prendre corps, on évoque l'importance des saisons, d'où, cette ré-écriture de Zohra. Premier jet : *soir – matin – le chien de prairie*.

Ré-écriture après ré-flexions : *soir de printemps – matin rose – le chien de prairie*.

On a aussi tout simplement, ça dit tout, pas besoin d'y revenir : *Hibou – Image dans l'eau*.

Puis des choses plus évidentes : *La maman du matin – Elle dort – C'est dimanche*. On attend un peu la rupture.

À la fin du mois de juin, chaque enfant quitte la classe avec un livret individuel comprenant quelques textes qu'on peut appeler haïkus si on veut mais dont la genèse est plus importante que le résultat. Ces textes ne sont pas illustrés comme pourraient l'être des cahiers de récitations mais de calligraphies abstraites inspirées des calligraphies japonaises. Un exemple d'un ordre très différent : la réalisation d'un album inspiré des comptines numériques. Et un travail de ré-écriture à partir des titres de contes, de recherche sur les animaux, de comptines numériques. Je vous lis d'emblée un texte produit par une des petites équipes de trois ou quatre enfants concernées par ce travail.

Une chauve souris

Chez le Petit Chaperon Rouge

Deux méduses

Chez la princesse au petit pois

Trois citrons

Chez le bonhomme pain d'épices

Quatre tamarins

Chez la barbe bleue

Cinq paresseux

Chez Hansel et Gretel

Six tamanoirs

Chez Boucles d'or

Sept ornithérops (sic?)

Chez le Petit Poucet

Huit tatous

Chez les sept chevreux

Etc.

Ce type de production, comme celui de *bestiaire fou*, est à dominante plastique, ce qui n'était pas le cas pour les haïkus. Ici, la composante plastique a été travaillée par collage. On comprend qu'il s'agit là d'un écrit bref, où le travail d'écriture s'articule essentiellement autour de la mise en forme de l'album dans un travail à dominante plastique.

Deuxième question : *Une fois comprise l'importance de l'entraînement individuel constitué par la fréquentation de la production écrite, quels seraient la place, le rôle, le contenu, les artefacts, la temporalité pour une réflexion du groupe classe sur l'écrit en Moyenne Section puis en Grande Section ?*

La question retient la fréquentation de la production écrite mais un peu à l'arrière plan. La question de la construction du sujet culturel n'est pas une question annexe et la question de la place à accorder à une réflexion du groupe classe sur l'écrit est bien la cheville ouvrière de la construction de toutes les compétences.

Je n'ai pas encore utilisé le terme de réseau qui est employé à tort et à travers depuis qu'il est passé dans la langue courante. On l'emploie pour parler de thème, de groupement de textes, quand la pensée en réseau devrait signifier l'ensemble des opérations intellectuelles qui permettent de créer de relations entre les textes. Ceci suppose d'établir des contrastes, des complémentarités de façon à se représenter la fonction, le fonctionnement, la spécificité des textes en cause. Ces questions se posent dans ces termes dès la Petite Section de maternelle. Quand des enfants de Petite Section lisent des albums de la collection *Pirouette*, chez Didier ou des contes répétitifs traditionnels de la collection « à petits petons », on les voit reprendre ces livres, se les relire, délaissés ces séries, se diriger vers d'autres contes répétitifs, vers des recueils, puis les textes à structure non répétitive. Pendant tout ce cheminement, des habitudes d'écoute de

plus en plus marquées deviennent suffisantes pour rendre possible l'écoute de la lecture de documentaires très illustrés et très simples comme *Où je vis* dont je parlais ce matin et l'on arrive en Moyenne Section avec des enracinements culturels dont les maîtresses peuvent mesurer l'importance ou déplorer l'absence si le travail n'a pas été fait.

La réflexion du groupe classe sur l'écrit est quotidienne, elle réside dans la façon dont on lit des livres, dont on les relit, à la façon dont on permet aux enfants de mailler ces livres les uns avec les autres, d'en discuter. Exprimer ce qu'on pense des livres est très difficile en Petite Section mais ce qui ne s'exprime pas aujourd'hui pourra s'exprimer demain si les opérations intellectuelles sont en place. Ces opérations qui permettent de construire des références ne sont pas des processus additifs (une référence puis deux puis trois, etc.) mais bien des références qui s'organisent de façon à créer des horizons d'attente ; quand dans une classe de maternelle, on sort un album de Tony Ross et que les enfants réagissent en disant « *Ah, ça va être rigolo !* » ça signifie que l'image de couverture a connoté Tony Ross, et que les enfants savent que cet auteur convoque l'humour et donne à rire.

Question de la salle : *Est-ce que dès la Grande section on observerait quelque chose qui pourrait être de l'ordre d'un 'horizon d'attente du côté de la langue et pas seulement du côté de la culture (sans négliger le caractère essentiel de la culture). Est-ce qu'on observe à cet âge-là une place particulière pour la langue écrite, la façon dont elle s'organise et dont elle s'énonce ?*

J'évoquais ce matin la rétro-action sur la construction syntaxique de la langue. Cette rétro-action n'est pas verbalisée. L'enfant ne (se) dit pas « *j'ai une représentation particulière de cette structure et ceci ou cela correspond ou ne correspond pas à cette représentation* ». Plus ou moins verbalisée, plutôt peu verbalisée, cette représentation existe puisqu'elle se manifeste dans ces rétro-actions (Cf. ce que j'ai montré ce matin à propos des documentaires). Ces manifestations sont sans doute verbalisées dans le cas des textes informatifs du deuxième exemple de la raison graphique. Dans l'exemple des devinettes, il fallait aller du moins informatif au plus informatif. Quand on dit à un enfant qu'il ne peut pas écrire tout de suite que son animal a une trompe et des

défenses parce qu'on saura tout de suite qu'il s'agit d'un éléphant, on aborde une représentation de l'écrit particulier qu'est la devinette. Quand on lit beaucoup de textes à des enfants de Petite Section de ZEP qui s'expriment dans un langage plutôt pauvre, ils s'approprient des structures syntaxiques qu'ils utilisent à l'oral ou à l'écrit quand ils sont en Grande Section. Il ne s'agit pas de se dire « *Je vais dire ça, pour qu'ils pensent à ça* », non, on parle, on lit énormément, tous les jours, avec des enfants de deux ans, les croisements s'établissent et les formules ressortent plus tard.

Je souhaite revenir sur la question de la mise en réseau et de la construction de la culture en laissant volontairement de côté la question de l'écriture mais en m'attachant à la question de la réflexion du groupe classe sur l'écrit par un exemple à propos d'écrit documentaire. Il s'agit d'un travail qui fait suite à la visite du musée de la mer à Courseuil. Ce musée dispose d'une bibliothèque où l'on vend des petites encyclopédies sur les poissons de la Manche et de la région. Les enfants connaissaient d'autres types de documentaires : la monographie (le lion, la girafe...) les grosses encyclopédies avec des articles d'une quinzaine de lignes, les documentaires thématiques (les animaux de la savane, les animaux de la ferme, des pôles...). Avec ces documentaires d'un type nouveau, les enfants vont se poser des questions concernant l'organisation des documentaires. Ils découvrent une autre présentation, une autre mise en page, d'autres dispositifs textuels. C'est plutôt en observant les enfants qu'en les écoutant qu'on se rend compte de la façon dont ils perçoivent les choses. Beaucoup de choses se passent dans les interactions, dans la façon d'apparier les livres, de retrouver de quel documentaire provient telle page photocopiée. Ces effets sont bien ceux d'une conscience claire, ou de l'émergence à une conscience claire du fait que le documentaire n'est pas un genre univoque mais qu'il existe des sous-catégories dans la multiplicité des écrits documentaires et que cette construction de sous-catégories crée un pouvoir sur l'écriture.

Quand à l'occasion de stages de formation, on a le projet de « travailler sur le conte », je prétends que « le conte », ça n'existe pas : schéma quinaire, actants, on ne va pas très loin avec ça. Construire une compétence à l'écriture dans le domaine des récits et des contes, c'est par exemple,

construire la capacité à anticiper. Si je commence « *Il était une fois un roi vieux et malade. Il appela ses trois fils et leur dit...* », pour anticiper, il faut avoir une culture des contes de « quête aux trois frères ». Dans ce cas, on sait que les deux premiers sont les méchants et qu'ils vont échouer, que le troisième, qui est le gentil va réussir. Il semble bien que ce type de conte, dont on trouve une dizaine d'exemples dans les contes collectés par les frères Grimm, ait eu pour fonction de justifier la transmission de l'héritage à un autre qu'à l'aîné

Dans mon exposé de ce matin, je n'ai pas assez mentionné l'importance du destinataire de l'écrit et celle du commanditaire (terme que je préfère à celui de donneur d'ordre qui fait un peu industriel). On a l'habitude d'insister, après Goody, sur le fait que l'écrit permet de se déconnecter des contraintes énonciatives directes (sous la pression du *hic et nunc*, selon la formule de Jean Hébrard) liées à la nature de la communication orale. J'ai l'impression qu'en milieu scolaire, à cause du statut ambigu du destinataire, la communication écrite n'est pas totalement libérée des contraintes attachées à l'énonciation orale. Qui est le destinataire de l'écrit ? Le maître ? Les autres élèves ? Est-ce qu'il s'agit d'une situation « pour apprendre » ? Le commanditaire est explicitement l'enseignant. En ce cas, il convient de rapprocher des écrits scolaires des écrits journalistiques, des rédacteurs de notices procédurales (comment utiliser un radio-réveil), etc. L'écrivain ne répond pas à une commande précise. Tout au plus, l'auteur pourra répondre à la commande de l'éditeur qui lui suggère, suite à un succès de librairie, d'écrire un nouveau livre susceptible de faire le même chiffre de vente. On sent bien que la « commande » n'est pas du même ordre. Une dimension qui me paraît fondamentale est celle du rapport au temps. Une des libertés dont dispose l'écrivain, c'est qu'il n'a pas à réagir à la parole dans le temps même de l'énonciation. En écrivant, on se donne le temps d'écrire, de se corriger, de se relire. À mon sens, cette contrainte ne joue pas du tout de la même manière dans l'écrit scolaire où il s'agit d'exercices à faire en un temps limité, dans un cadre relativement précis.

JEAN FOUCAMBERT : Cette question du temps devrait interroger les enseignants. Demander à des enseignants si leurs élèves ont plusieurs textes en chantier à un temps donné

me paraît un bon critère pour juger si la classe est bien organisée par rapport à l'apprentissage de l'écriture. Certains textes peuvent se produire sur des périodes de 5 ou 6 mois. Le texte emblématique du texte libre : *Hier, je suis allé chez ma tata. Elle est tombée dans les escaliers, on a bien rigolé.* La seule chose à demander à l'enfant qui a écrit ça, c'est ce qu'il compte en faire ; On peut lui demander ce qu'il a envie d'écrire. L'écrit initial n'a pas à être considéré comme un texte mais comme une intention, un vague sujet dont on peut faire un haïku, quelque chose qui ressemble à une histoire pressée de Bernard Friot, ce qui suppose de revenir sur ce premier jet.

Exemple de BERNARD DEVANNE : Hier je me suis levé tard ; Je suis allé voir ma mère à la maison de retraite. Elle n'allait pas bien mais j'ai bien rigolé avec les infirmières. Bernard Friot joue sur le principe de la combinatoire et fait exploser le texte libre. Ce qui donne par exemple... *Hier j'ai mangé du poulet et des frites chez ma mémé. C'était bon, puis on est allé voir les tigres au zoo.* Ce qui donne : *Hier, je suis allé chez le poulet. On a mangé le tigre. C'était bon, puis on est allé voir ma mémé au zoo.* Ou *hier, on a mangé la mémé, c'était bon ! ...*

JEAN FOUCAMBERT : Prendre un texte écrit par un élève, s'interdire de toucher à la première et à la dernière phrases et chercher ce qui va mettre en relation la première et la dernière phrases nécessite d'avoir, par exemple quatre mois devant soi puisqu'il s'agit d'un travail de retour et de réécriture. La situation scolaire enferme souvent mais il y a des cas où la contrainte scolaire est utile. On ne plaisante pas avec les échéances qu'exige la sortie du journal mais il faut aussi avoir des textes en chantier. L'idée qu'on peut avoir 6 mois devant soi pour écrire quelque chose, à raison de deux séances de travail par semaine, c'est bien ! Ceci n'empêche pas d'avoir à gérer pendant ce temps d'écriture au long court des productions d'écrits brefs qui ne répondent pas à la même fonction. On apprend à écrire à plusieurs vitesses en même temps.

BERNARD DEVANNE : Je reviens à la question du temps. Dans le cas de l'écriture littéraire, l'effet de la libération par rapport au temps est très massivement la relecture, la révision, la ré-écriture ; l'exemple extrême étant celui de Flaubert et

les quinze états successifs de ses romans. Je pense qu'en milieu scolaire, il y a des limites à ce type de liberté.

YVES BÉAL : Dans le cadre des ateliers, j'essaie de mettre les élèves dans une certaine urgence interne du créateur qui n'est pas l'urgence du besoin d'écrire. Le travail préparatoire à l'écriture peut durer jusqu'au moment où on est « au bord du texte », ce moment où on a réuni « la matière du texte » et où on donne aux élèves, par exemple, 10 minutes pour écrire un recto. Peut-être qu'une fois lancés, ils bénéficieront d'un laps de temps plus important mais ils seront soumis à l'urgence du créateur (celle qui va les conduire à se couper une oreille). Flaubert avait peut être 6 mois ou un an pour écrire mais je pense qu'en même temps, dans sa tête, il y avait une urgence.

BERNARD DEVANNE : Flaubert n'avait pas besoin de sa plume pour vivre, ce qui n'était pas le cas de Dumas. Les écrivains qui « vivent de leur plume » sont soumis à une contrainte de temps très concrète. S'ils ne donnent pas leur texte, ils n'ont pas de quoi vivre, ce qui est évidemment une contrainte absolue.

YVES BÉAL : Je crois que l'urgence interne du créateur, même s'il n'a pas besoin de vivre de son art est une réalité.

BERNARD DEVANNE : La correspondance de Flaubert nous apprend qu'il était capable de rester 4 mois sur quatre phrases.

JEAN FOUCAMBERT : Pour nous ramener à la raison graphique, je voudrais revenir sur ce que dit Bernard Devanne à propos de mise en réseau. Mettre en réseau ce n'est pas avoir lu un livre de plus, c'est lire autrement tous les livres lus précédemment. Il ne s'agit pas d'ajouter des livres les uns aux autres mais de réorganiser ce qui précède. Cette réorganisation fonctionne sur une démarche intellectuelle qui consiste à voir ce qu'il y a de semblable et de différent entre deux propositions. Cette activité, qui de mon point de vue est fondamentale, suppose que les objets à comparer soient présents et nécessitent donc le recours à l'écrit. On cite souvent Goody qui dit que dans les langues orales, il y a bien une grammaire, sans laquelle il n'y aurait pas de

langue mais qu'il n'y a pas de grammairiens. Pour qu'il y ait un grammairien, il faut qu'il y ait quelqu'un qui note ce qui s'énonce. Même si cette notation se fait en alphabet phonétique international. Il me semble que la mise en réseau est un élément caractéristique de la raison graphique. C'est peut-être ce qui explique qu'on soit passé de la liste au tableau croisé. Les éléments d'une liste « vont ensemble ». Ces choses qui « vont ensemble » sont aussi différentes. Ce qui conduit au tableau croisé.

BERNARD DEVANNE : Je parlais tout à l'heure des contes répétitifs que les enfants peuvent aborder à l'école maternelle. On peut constituer deux listes : celle des contes à accumulation (type *Poussez le Poussin*) et la liste des contes répétitifs à substitution (type *Roule Galette*) avec un personnage, puis un deuxième, puis un troisième. Les enfants découvrent la grande proximité de ces deux formes répétitives et leur extrême singularité. Autrement dit, les deux listes deviennent un tableau puisque selon l'axe vertical on a ce qui est similaire et selon l'axe horizontal, apparaît ce qui est contrastif. On a bien là une première posture de mise en tableau qui peut se faire dès la Moyenne Section au terme de lectures. Je pense qu'avec cet exemple, je réponds à la question sur les moyens à mettre en œuvre dans une classe de maternelle en vue d'une réflexion sur l'écrit. Une liste s'élabore, suivie d'une autre, qui conduit au tableau, jusqu'au jour où l'enseignante qui veut compléter la liste se trompe de colonne et où les enfants lui disent : « *Non, tu te trompes de colonne !* » C'est aussi ça, la raison graphique.

JEAN FOUCAMBERT : Avec une liste, on ne peut qu'ajouter un élément alors que l'intérêt du tableau croisé, c'est que quand Gilles a voulu remplir son tableau, il n'a pas été capable de remplir toutes les cases et que ce genre de situation met le cerveau en marche. On se demande s'il ne devrait pas y avoir quelque chose à mettre dans ce creux. Ça permet de se poser des questions. La démarche me semble comparable à celle de Letier qui observe le mouvement des étoiles et qui se dit qu'il doit se passer un phénomène qu'il n'explique pas encore.

Le tableau des éléments chimiques est le modèle canonique du tableau à double entrée. Quand on l'a construit, il y avait des trous qu'on a rempli petit à petit.

BERNARD DEVANNE : Quand le sujet devient son propre commanditaire, quand le contexte de la commande change et quand ce n'est plus l'enseignant qui passe commande, on parvient à une posture d'écrivain qui pourra devenir une posture d'écrivain, une posture où on a soi-même son propre engagement. Ce n'est pas facile de savoir qui est le vrai destinataire des écrits produits dans le cadre scolaire et d'imaginer quelle représentation peut s'en faire un enfant de 4 à 6 ans ou même de 10 ans. Pour cet album par exemple, on peut se dire qu'il a été destiné aux familles, aux élèves des autres classes, qu'il a participé à un concours (et qu'il n'a pas gagné), mais ce n'est pas une bonne réponse. On franchit une étape dans la construction du rapport à la culture (la culture en général, pas seulement la culture littéraire – celle où on se met en lien puisque toute expérience nouvelle transforme ce qui préexistait) quand des enfants se mettent en projet à cause d'un projet d'écriture qui vient d'eux et qui fait sens pour eux.

Je me souviens par exemple d'une classe engagée dans un projet d'écriture de longue durée sur le thème du fantastique et d'un élève dont les premiers écrits étaient ... dur, dur... Un jour, je circulais dans la classe, je regardais les enfants en train d'écrire des textes individuels avec possibilité d'intervenir sur un même texte en binôme. Je me suis approché de cet élève qui ne m'a pas jeté un coup d'œil alors que ma tête devait être à 20 cm de la sienne. L'observer était fascinant : il se parlait à lui-même, il était totalement dans son projet. Ce qui se passait là ne pouvait pas être autre chose que le rapport d'un sujet à l'écriture. Cet enfant s'est révélé à l'écriture cette année-là. Il est entré en sixième avec le projet de devenir écrivain. J'ai eu de ses nouvelles quand il était en quatrième et il voulait toujours devenir écrivain.

Intervention de la salle : *J'ai observé le dispositif dit du petit livre qui fonctionne assez bien dans certaines écoles et qui pose la question du statut de l'écrit du destinataire, de l'élève qui devient écrivain avant de devenir écrivain. Il s'agit d'une feuille A4 pliée en quatre, découpée et reliée en son centre de façon à donner un petit livre de huit pages. Ce simple « truc » accompagné d'un dispositif pédagogique peut donner des résultats tout à fait étonnants. Des élèves qui savent que leurs écrits vont être lus, que leur production va prendre la forme d'un livre (même s'il s'agit d'un mini-livre), en l'absence de toute contrainte de type de texte, de longueur de texte, de*

schéma narratif, sont en situation de devenir écrivains et produisent des textes qu'ils mettent à la disposition de la communauté. Des témoignages de cette expérience sont disponibles sur Internet sous l'intitulé « Les éditions Célestine ».

BERNARD DEVANNE : Je voudrais dire quelques mots à propos du texte qui vous a fait réagir cet après-midi. Pour nous, adultes cultivés des années 2000, il s'agit d'un texte de qualité littéraire : il nous surprend, il nous intrigue. En écoutant votre discussion, je me disais qu'il y a un siècle, ces cinq lignes auraient été considérées comme un « non texte » et tout simplement éliminées comme ne répondant pas aux canons de ce qu'on peut attendre d'un texte, à plus forte raison d'un texte littéraire. Depuis que des auteurs comme Prévert ont été introduits dans le cursus scolaire, que ces textes sont considérés comme « bons à lire », ils peuvent servir de modèles implicites de textes attendus quand on passe commande de textes à écrire. La petite fille qui a ajouté « Elle boude » connaissait les règles dont l'enseignant attendait la mise en œuvre. Elle n'avait pas envie de répondre à l'attente de la maîtresse qu'elle pouvait ressentir comme une pression et avait d'abord rédigé un premier jet sans intérêt. Elle a ensuite transformé son écrit en ajoutant un verbe d'état qui peut passer pour un verbe d'action « fait pour » le donneur d'ordre.

JEAN FOUCAMBERT : Cette question du donneur d'ordre et du destinataire, doit bien se poser dans l'échange oral. Comment explique-t-on que les enfants arrivent à parler sans qu'on explicite une attente ou du moins une commande ? Comment imagine-t-on enseigner à communiquer dans une langue étrangère et être à peu près convaincu que pour réaliser un apprentissage linguistique il faut réunir certaines conditions ? Il s'agit de s'interroger sur les conditions des apprentissages linguistiques en général et sur les conditions particulières de tel ou tel apprentissage spécifique (mathématique ou écrit, par exemple). Par exemple, une spécificité de l'écrit serait de faire référence à des genres (par exemple, le conte). Les enfants apprennent à parler sans qu'il soit besoin d'établir des catégories. Ceci doit nous interroger.

Bernard DEVANNE : L'interlocution orale se fait généralement en présence concrète des partenaires de l'échange.

À l'écrit, il faut se construire une représentation du destinataire qui est obligatoirement une abstraction puisqu'on s'adresse à son interlocuteur par la médiation de la raison graphique.

Intervention dans la salle : Les situations de communication en classe peuvent ne pas être authentiques et peuvent même être plus artificielles que certaines situations d'écriture.

GILLES MONDÉMÉ : On a tendance à considérer que l'oral se partage naturellement. Bourdieu nous engage à nous méfier d'un prétendu « communisme linguistique » (ce sont ses termes) qui supposerait le partage d'un langage commun alors que le langage oral est aussi un langage discriminant et que parler ne signifie pas qu'on soit capable d'exprimer oralement ce qu'on a à exprimer. Je reviens sur le présupposé vygotkien qui pose que c'est l'absence d'interlocuteur propre à l'écrit qui fait qu'on passe dans le domaine de l'abstrait. Le formidable pouvoir de l'écrit, c'est justement de libérer des contingences temporelles et matérielles. Disposer de tout son temps permet à un enfant de construire cette notion d'absence. Dans un cerveau d'enfant, il y a quelqu'un ou il n'y a personne. C'est difficile d'imaginer les représentations de la virtualité et de l'absence chez un jeune enfant.

Vygotski établit une coupure épistémologique entre les concepts scientifiques et les concepts quotidiens. L'oral appartiendrait à l'ordre des concepts quotidiens et l'écrit à celui des concepts scientifiques parce qu'en passant de l'un à l'autre, on passe d'un domaine non observable à un domaine qui permet l'explication. Ce passage du concept quotidien au concept scientifique s'opérerait dans la durée si bien qu'en prenant ce que dit Vygotski au pied de la lettre, un enfant ne serait pas capable d'écrire avant douze ans. Ceci dit, on ne construit des concepts scientifiques qu'en étant mis en situation de les construire.

Jean FOUCAMBERT : Quand on donne d'un titre à une liste, quand on nomme, quand on classe, qu'on anticipe, qu'on passe de l'intuitif à la catégorie, on fait des hypothèses scientifiques. Attribuer la catégorie « mammifère » à une liste comme « chien, chat, renard... », c'est manier l'abstraction. La liste des courses est déjà une abstraction par

rapport au fait de faire les courses. Faire une liste, c'est ouvrir une classe.

BERNARD DEVANNE : Au sujet de l'oral « non catégorisé » et de l'écrit « sur catégorisé », je voudrais dire un mot à propos du principe répétitif. Un texte de Georges Jean expliquait que les populations dépourvues de langue écrite ont recours aux éléments ritualisés et aux formules répétitives. Pour garder la mémoire du dit. La chanson, les mythes, les comptines, sont une forme « d'écrit de l'oral » qui n'est plus l'oral de la communication mais celui de la mémoire. Dans cet oral là, la catégorisation apparaît sous forme de modèles répétitifs qui adoptent les différentes modalités qu'on peut retrouver dans l'histoire de la chanson, des mythes de différentes origines qui ont leurs propres spécificités. L'écrit opérerait là un renversement en reprenant ce que l'oral a déjà construit comme première catégorisation pour devenir de la mémoire. L'écrit reprend ces catégories pour leur donner un statut culturel stabilisé. Il différencie et fait évoluer ces différentes catégories et les rend de plus en plus opératoires. Je maintiens donc qu'une culture des contes est une culture des sous catégories à l'intérieur de cet univers du conte et que c'est la même chose concernant les documentaires etc.

Si j'ai bien compris ce que dit Gilles Mondémé, nous sommes tellement imprégnés d'écrits depuis des millénaires que nous ne sommes plus capables d'imaginer ce qu'est une communication orale dans des sociétés sans écriture. Cette situation n'est pas celle de l'enfant de deux ans à l'école maternelle qui baigne dans l'écrit de toutes parts.

JEAN FOUCAMBERT : En quoi le fait que le milieu manifeste une attente, pose des exigences quant à la participation de l'enfant à la vie d'un groupe qui lit et qui écrit contribue à la réflexion sur le statut de l'écrit. La question étant celle de la nécessité « d'être dans cette relation » sachant qu'il n'y a pas de propédeutique à ce rapport à l'écrit. La question n'est pas de savoir comment l'enfant « sera un jour » destinataire et producteur d'écrits mais bien comment il peut l'être, ici et maintenant. La question à se poser est de savoir si nos dispositifs sont des artifices ou si l'enfant a réellement besoin de ces écrits et à quelles conditions on

a besoin des écrits d'un jeune enfant. Cette exigence par rapport à la situation d'authenticité de la relation à l'écrit n'est sans doute pas d'actualité mais à envisager sur le mode du futur.

Intervention dans la salle : *Est-ce que le destinataire le plus essentiel n'est pas soi-même. Est-ce que les écrits les plus forts ne sont pas des expressions de soi. L'écriture du journal intime n'est-elle pas une projection de soi qui interroge tout le monde ?*

BERNARD DEVANNE : On dit quelquefois que les écrivains écrivent les livres qu'ils auraient souhaité lire. La question de la réception de l'adulte est une vraie question. Pour la petite fille, le statut de son texte n'a rien à voir avec celui qu'il a pour nous. J'ai essayé de montrer que l'écriture part de soi et revient vers soi non pas parce qu'elle répond à un modèle mais en s'inscrivant dans une pratique culturelle où l'écriture « creuse son trou ». D'expérience, ceci me paraît extrêmement porteur pour les enfants.

La conquête d'un espace propre de l'écriture ne réside pas dans ce que mon écrit dit de moi. Le texte est réussi parce qu'il ouvre la porte à des interprétations polysémiques (à condition de revenir au texte et à condition que ces interprétations se révèlent acceptables) et parce qu'on y trouve une image renvoyée d'un psychisme. Pour revenir à l'exemple de ce matin où l'enfant avait utilisé la formule répétitive la plus minimaliste, il y a là quelque chose qui relève de la conquête d'un espace propre de l'écriture et du plaisir de l'enfant à écrire en reprenant une forme. C'est de la matière écrite à nu. L'intérêt se réside pas dans « ce qu'il y a derrière » ni dans ce que l'écrit dit de son auteur, ni dans ce qu'il dit de l'idée que son auteur se fait de la littérature, mais bien dans ce que cet écrit est. On a affaire à « la chair de l'écrit » en tant que tel et non pas de l'écrit comme expression. L'amont de l'acte d'écriture et l'acte d'écriture sont clairement différenciés chez les jeunes enfants. L'acte d'écriture est incarné dans une gestuelle. Il est un début et une fin. Quand l'enfant choisit ses couleurs, ses instruments, ses références, ses animaux, on est « en deçà de l'écriture ». Je ne parle d'écriture, telle qu'on l'a vue en actes, quand elle est sa propre raison d'être quand elle devient une sorte de respiration du sujet.

JEAN FOUCAMBERT : Est-ce que l'humanité a besoin pour aller mieux du point de vue que les enfants construisent sur leur expérience, le monde, sur le comportement des adultes, sur ce qu'est l'école ?

Une façon de savoir si un texte est utile serait de proposer à l'enfant de garder (ou non) ce qu'il vient d'écrire à la BCD et de l'indexer (sous quelle rubrique, avec quels mots clés ?...) un peu comme ce qui se fait avec le dépôt légal de la Bibliothèque Nationale.

Cette exigence d'un retour réflexif sur le texte serait une manière de prendre en considération ce qui s'écrit à l'école. Je serais d'ailleurs assez partisan de garder ce que les enfants demandent de garder et de faire le tri quand on se retrouve avec plusieurs textes répondant aux mêmes critères. Rien n'empêche d'indexer un texte libre type *Hier je suis allé chez ma tata...* mais une fois que toutes les variantes auront été indexées (ce qui peut devenir un jeu) on peut offrir à un groupe la possibilité d'observer ce qu'il écrit. Les lecteurs créent un espace de convivialité autour de l'écrit quand ils observent, trient, indexent, rangent les écrits. Une activité qui occupe les critiques, les bibliothécaires, les chercheurs qui étudient les manuscrits n'est sans doute pas une activité si ridicule qu'elle ne puisse être proposée aux enfants. On peut imaginer un dispositif qui permette aux enfants de prendre des décisions à propos de ce qu'ils écrivent : ceci n'est pas fini, ceci n'est pas indexable. Certaines études pourraient mériter d'être inscrites dans un catalogue et d'autres non.

BERNARD DEVANNE : Ceci pose un problème technique. Certains écrits, les écrits manuscrits en particulier n'ont pas le statut d'objet de circulation. Un manuscrit est assimilé à un brouillon ; il faudrait les convertir en « imprimé » pour qu'ils acquièrent le statut d'objet conservable.

JEAN FOUCAMBERT : L'espace social autour de l'écrit est mouvant : certaines œuvres disparaissent, ne sont plus lues puis réapparaissent (par exemple, je suis lecteur des livres d'Erckmann-Chatrion – personne ne lit plus les livres signés Erckmann-Chatrion). On peut relire des écrits, regarder l'écrit passer, conserver et observer l'écrit.

BERNARD CURTET : On a le sentiment que nos pratiques sont insuffisantes, qu'elles ne sont pas à la hauteur de nos ambitions qui ne sont d'ailleurs portées par aucune demande de l'institution. Nous nous interrogeons quelquefois sur le fait de savoir si nous ne demandons pas à l'enfant plus qu'il n'est capable de faire. Nous avons parfois le sentiment de lui forcer la main (même si on sait bien qu'éduquer, c'est forcer la main). Dans nos classes, nous assumons cette position sur le fil du rasoir. Être engagés dans une recherche nous encourage à aller avec les élèves au delà de ce qu'on ose faire quand on est seul dans sa classe. Quand il s'agit d'écriture, la situation est particulièrement difficile, il faut monter la barre de ce qu'on exige des élèves.

BERNARD DEVANNE : Ce que je comprends de la recherche-action, c'est qu'elle conduit à se poser des questions, à être exigeant et que, par là, elle permet un travail efficace avec les enfants. Je voudrais vous encourager à vous battre pour continuer de faire ce que vous faites. Je sais bien que tout chercheur au CNRS que je sois, je n'aurais pas pu propulser mes enfants là où l'école expérimentale dont ils ont bénéficié a réussi à les propulser.

JEAN-PIERRE BALPE : J'ai fondé l'Atelier Littéraire Assisté par la Mathématique et l'Ordinateur, une des branches de l'OULIPO en 1981 avec Queneau, Braffort et une partie des gens de l'OULIPO. Ceux-ci n'ont jamais travaillé sur la génération automatique des textes, ils ont travaillé sur la combinatoire, ce qui est très différent. Un de leurs premiers travaux a été d'entrer les données des mille milliards de poèmes dans un ordinateur. Aujourd'hui il s'agit d'informatique de base mais dans les années 70, c'était compliqué. Le tableau dont parle Goody n'a rien à voir avec un tableau informatique que j'appelle « surgénérateur ». En recalculant les positions, l'ordinateur produit du sens au-delà de ce que donne le tableau lui-même. En gardant toutes les données et en modifiant toutes les positions, un nouveau sens se dessine (ce que savent très bien les RG). Si je recoupe le tableau, j'obtiens un sens nouveau. L'OULIPO est fondé sur un principe très simple, celui des formules mathématiques. Les OULIPIENS se sont dit : l'ordinateur était un bon instrument pour utiliser ce type de formule. Le résultat n'a pas donné grand chose. D'ailleurs, le fait qu'ici vous connaissiez

tous l'OULIPO mais pas l'ALAMO est symptomatique. Les ordinateurs étaient des outils d'aide à l'OULIPO et j'ai quitté l'ALAMO quand j'ai estimé qu'il s'écartait de la voie dans laquelle nous nous étions d'abord engagés.

Question de FRÉDÉRIQUE MAÏAUX : *Je m'interrogeais sur votre « Je n'écris plus ». Les écrivains génèrent de la fabrication par leurs pratiques. Est-ce que si j'utilise les outils que vous avez créés, si je fais le choix des contraintes, est-ce que le texte produit par l'ordinateur sera différent d'un autre ? Est-ce que l'ordinateur est l'outil qui va écrire plus vite que je peux le faire et si c'est moi qui donne les contraintes, qui choisit le champ sémantique, etc. je peux prétendre que j'ai écrit ce texte.*

JEAN-PIERRE BALPE : J'ai commencé mon exposé en disant que la machine était bête, dichotomique et qu'elle ne connaissait que les 0 et les 1. S'il n'y a pas un programmeur du produit, il n'y a pas de produit. Je fais souvent l'expérience de donner des générateurs à mes étudiants et le plus souvent les résultats me déçoivent (petites annonces, lettres d'amour, ça ne va pas plus loin). S'il n'y a pas de vision d'auteur et de visée d'auteur, il n'y a pas de littérature. Je n'écris plus au sens matériel du terme, comme font aujourd'hui la plupart des écrivains en décidant d'écrire une nouvelle par exemple. Je ne me l'interdis pas, je n'en ai plus envie mais j'ai besoin de faire vivre cette hyper fiction tous les jours.

Un tel texte renouvelle la problématique du lecteur : il est impossible à lire en totalité, il change tous les jours. En ce moment, j'ai lancé une hyper fiction paradoxale *Albertine revient*. Il s'agit d'un roman policier dont il existe plusieurs versions successives ; je me suis amusé à gérer l'écriture et la publication des romans d'Albertine en fonction des réactions de mes lecteurs. Je joue avec le lecteur comme le chat avec la souris et le lecteur ne le sait pas plus qu'il ne sait comment ces textes sont générés. Je me suis autrefois amusé à donner à quelqu'un un texte « écrit main » et un texte généré automatiquement en lui demandant lequel des deux était écrit automatiquement. Généralement, la personne se trompe. Si je donne un poème écrit par un auteur contemporain et un de mes poèmes, le plus souvent, le lecteur se trompera. Comme le poète contemporain casse la syntaxe et que le sens n'est pas évident, le

lecteur a tendance à attribuer le poème à la machine. Si je propose, dans mes installations, des textes trop éloignés de l'attente du public, il pensera que c'est une machine qui les a produits et il s'en détournera.

Pour que le dispositif fonctionne, il doit surprendre. Quand je m'aperçois que la fréquentation de mon site baisse, j'introduis une nouvelle page et inmanquablement les statistiques remontent. Ce système de veille couramment répandu sur le Net devient un jeu littéraire puisqu'il met en jeu le rapport lecteur / auteur. Je ne sais pas si *Albertine revient* sera fini un jour. Il y a quatre romans dans ce roman : le roman du romancier qui raconte le roman (on ne sait plus s'il raconte ou s'il raconte qu'il raconte...) ; au lieu d'y avoir un commissaire, il y en a deux, un commissaire réel et un commissaire virtuel ; tout se mélange, c'est fait exprès et pourtant, c'est très lisible et même publiable mais j'ai un problème sérieux du fait que je ne veux pas que ça s'arrête. Une des contraintes de la littérature, que tout le monde connaît mais à laquelle on ne s'attache pas suffisamment, c'est qu'un livre a une limite.

Si vous présentez à un éditeur un manuscrit de 3 000 pages, il sera refusé d'emblée. Il faut être un auteur connu pour faire accepter un livre de 1 000 pages.

Le logiciel de génération automatique de textes me paraît être un instrument de réflexion sur la littérature utilisable en classe qui permet de poser des questions telles que « Qu'est-ce qu'un roman ? » « Comment se construit un roman policier ? ». Le programme est lisible mais le projet littéraire est lisible. On peut lire le projet et des réalisations du projet. On peut donc observer comment le programme s'agence et réfléchir à la construction d'un projet littéraire ■

Je sais qu'il suffit de dire « Allez à l'essentiel ! » pour qu'on se perde dans les détails. (Ito NAGA, Je sais)